

Κωτόπουλος Η. Τριαντάφυλλος, στο *Από τη Ρόζα Λούξεμπουργκ στο Τερατώδες Είδωλο της Ευρώπης. Οι παθογένειες του καπιταλιστικού συστήματος* (επιμ. Καλεράντε Ε., Βαμβακίδου Ι., Σολάκη Α.), Τρίκαλα: Εκδόσεις Επέκεινα, σελ. 351 - 367

Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής: η ποιητική της ανατροπής στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη ή ένας δομικός εναγκαλισμός με την κουλτούρα της οικονομικής αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στο σύγχρονο ευρωπαϊκό καπιταλισμό;

Περίληψη

Στη σύγχρονη ελληνική και ευρωπαϊκή πολιτική πραγματικότητα καταγράφεται μία αδυσώπητη επίθεση των δυνάμεων του νεοφιλελευθερισμού και του νεοσυντηρητισμού με στόχο την υπέρβαση της οικονομικής κρίσης σε βάρος των δυνάμεων της εργασίας, κυρίως μέσα από διαδικασίες αναδιάρθρωσης του κεφαλαίου και αποδόμησης του κράτους πρόνοιας, ενώ οι πολιτικές επιλογές αποτύπωνουν εύγλωττα τη στόχευση σε μία εκπαίδευση υποταγμένη στη συγκεκριμένη λογική. Εδώ και αρκετά χρόνια η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης επιχειρεί να αναδείξει εκείνες τις σχέσεις εκπαίδευσης και κοινωνίας που θα ευνοήσουν τη συγκρότηση μιας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, η οποία θα συμβάλει στον δημοκρατικό μετασχηματισμό τους. Οι θέσεις της συνδέονται άμεσα με την προθετικότητα, την κατασκευής του νοήματος και την ελευθερία, έννοιες που υπηρετούνται και από τη λογική της προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στα εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής. Παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον να διερευνηθεί εάν η είσοδος της Δημιουργικής Γραφής στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεισφέρει θετικά στην κατεύθυνση αυτή ή εάν τελικά αφομοιώνεται από την καπιταλιστική λογική.

Abstract

In contemporary Greek and European political reality, there is a relentless attack of neoliberalism and neo-conservatism being registered. This onslaught aims to surmount the economic crisis to the detriment of work forces, mainly through the reconstruction of capital and deconstruction of the welfare state. Meanwhile, the targeting of an education subjugated to this rationale is reflected through every political choice. For many years now, New Sociology of Education has attempted to point out those relationships between education and society that will favour the constitution of a radical pedagogy, conducive to their democratic transformation. Its views are directly connected to the intentionality and the construction of meaning and freedom, notions that are also supported by the line of reasoning literary texts in Creative Writing workshops are approached with. Therefore, it is of utmost interest to investigate whether the introduction of Creative Writing in the educational process contributes positively to this direction or is assimilated in the end by the capitalist logic.

Μία πολιτική θεώρηση της Δημιουργικής Γραφής

Η νοηματική αποκέντρωση και απροσδιοριστία των λογοτεχνικών κειμένων συμβαδίζει και εκφράζει συνάμα την παραδοχή της διάχυτης και διάσπαρτης υφής

της εξουσίας στον σύγχρονο κόσμο. Η νοηματική αβεβαιότητα και η ανυπόταχτη πολυσημία τους αντιπροσωπεύουν την ιστορική επίγνωση ότι η εξουσία λανθάνει παντού. Ο κόσμος των λογοτεχνικών έργων, ο τρόπος που λειτουργεί και οι όποιοι κοινωνικοί καταναγκασμοί τον συγκροτούν ή και του προσδίδουν αναζωογονητικό και ουσιαστικό ρόλο στο πολιτισμικό γίγνεσθαι μας εισάγουν στην έννοια του πεδίου της πολιτιστικής παραγωγής, στην οποία εντάσσεται και το λογοτεχνικό πεδίο, όπως αυτό έχει οριστεί από τον Bourdieu (Bourdieu 2006: 327-346). Για περισσότερο από εκατό χρόνια τα εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής υπηρετούν το πεδίο αυτό, καθώς ελέγχουν κριτικά τόσο την άποψη της «ιερής» ιδιαιτερότητας του κόσμου της λογοτεχνικής συγγραφής, και συνεπώς προσβάσιμης μόνον στους μυθοποιημένους ιεροφάντες της, όσο και αυτήν που προκρίνει και εξαίρει μία άκρατα αναλυτικού τύπου προσέγγιση της λογοτεχνίας παραδίδοντας τη σκυτάλη της πρωτοκαθεδρίας σε επιστήμονες και μυημένους γνώστες της θεωρίας της. Στα εργαστήρια Δ.Γ., τουλάχιστον σε αυτά που αντιλαμβάνονται σοβαρά τον συγχρονικό και διαχρονικό τους ρόλο, τα έργα δεν παύουν να υφίστανται θεωρημένα μέσα από το σύστημα των διαφορών τους, αλλά προσμετράται πολύ σοβαρά η θέση και η ατομική συμβολή του δημιουργού (η θέση που κατέχει δηλαδή στο λογοτεχνικό πεδίο μέσα από την κοινωνική και γεωγραφική του καταγωγή, το αξιακό σύστημα, την προσωπικότητα και την ενεργή ή παθητική εμπλοκή του στη διαμόρφωση τάσεων –ρηξικέλευθων ή αναχρονιστικών- της λογοτεχνικής παραγωγής). Ο συγγραφέας έχει πλέον «αναστηθεί». Ο δημιουργός που γονιμοποιείται μέσω των εργαστηρίων έρχεται αντιμέτωπος και καλείται να πάρει θέση ανάμεσα σε έναν τομέα παρακολούθησης ή και ανανέωσης του λογοτεχνικού πεδίου και ταυτόχρονα σε έναν τομέα εμπορικό, χώρο ανταγωνιστικό με ό,τι αυτό συνεπάγεται, στον οποίο συχνά παρατηρείται το φαινόμενο οι δημιουργοί-παραγωγοί να «παράγουν» πέρα από ενεργούς και μυημένους αναγνώστες και εν δυνάμει παραγωγούς (ποιητές, πεζογράφους, θεατρικούς, κινηματογραφικούς συγγραφείς, κ.τ.λ.) που διαθέτουν ομόλογες ιδιότητες θέσης ή φιλοδοξούν να τις αποκτήσουν. Αξιωματικά, βέβαια, το λογοτεχνικό έργο θα εκφράσει τις συγκρούσεις απόψεων στην κοινωνία, ενίοτε και χωρίς τη συνειδητή πρόθεση του συγγραφέα, και θα σκηνοθετήσει την «ενορχήστρωση» τους, εκπλήσσοντας συχνά με το βάθος της ιδεολογικής τους διάστασης. Οι διδάσκοντες στα εργαστήρια Δ.Γ. θα πρέπει πάντως να προβληματίζονται για τον τρόπο που η κάθε συγκεκριμένη κοινωνική δομή περιορίζει τα μέλη της (ζητήματα ιδεολογίας ή ψευδούς συνείδησης). Η μαρξιστική εκδοχή επιχειρεί να ερμηνεύσει τα προαναφερθέντα μέσω της κατανόησης των προθέσεων και των επιθυμιών των δρώντων υποκειμένων –συνεπώς και όσων δημιουργούν διά της γραφής- και άρα η κατατεθειμένη λογοτεχνική άποψη και κριτική σκέψη των τελευταίων τίθεται απέναντι στην περιοριστική κοινωνική δομή και επικυρώνεται ουσιαστικά μέσα από μία επαναστατική δράση, αυτή της γραφής. Ο πραγματικός συγγραφέας, ως δημόσιος διανοούμενος, θυμίζει, κατά τη διάκριση του Raymond Williams, εκείνον τον πολίτη που δεν βρίσκει απλώς έναν διαφορετικό δρόμο να ζήσει και εύχεται να τον αφήσουν μόνο, αλλά που βρίσκει έναν διαφορετικό δρόμο να ζει κι επιθυμεί να αλλάξει την κοινωνία υπό το φως του.

Ο υποφαινόμενος, ως θεράπων της Δημιουργικής Γραφής, είναι υποχρεωμένος να επανέρχεται πολλάκις σε ομιλίες, εισηγήσεις και άρθρα του σε διασαφηνίσεις περί του όρου, αλλά και των πρακτικών που η Δ.Γ. υπαγορεύει. Δυστυχώς στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα πανεπιστημιακοί δάσκαλοι αλλά και σχολικοί σύμβουλοι δεν έχουν ακόμα ξεκαθαρίσει μέσα τους εάν πρόκειται για επιστημονικό πεδίο, εάν σταματά στο προσυγγραφικό στάδιο ή και εάν απλώς αξίζει κανείς να

εντρυφήσει στη λογική της. Ορισμένοι, μάλιστα, από τους πρώτους παρακάμπτοντας ή απλώς αγνοώντας τη διεθνή βιβλιογραφία αρνούνται την ίδια τη Δ.Γ. ως γνωστικό αντικείμενο και κατ' επέκταση την εκπόνηση διδακτορικών διατριβών σε αυτήν. Βεβαίως, το θέμα έχει κριθεί παγκοσμίως εδώ και περισσότερα από 50 χρόνια. Κίνδυνος στη στρέβλωση και στην υπερβολή υπάρχει πάντοτε και από τους νεοφώτιστους, ζηλωτές του νέου αυτού τρόπου θέασης του κόσμου της συγγραφής, αν και η Δημιουργική Γραφή ως λογική μόνο νέα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί, και της όποιας διδακτικής της μετάθεσης.

Η χρήση του όρου «Δημιουργική Γραφή» σύμφωνα με την Ο' Rourke (2005: 2) χρονολογείται από το 1816 όταν ο W. Wordsworth χαρακτήρισε τη συγγραφή δημιουργική τέχνη και τη διέκρινε από την κριτική, τη δημοσιογραφική, την ακαδημαϊκή ή την τεχνική γραφή, ενώ κατά τον Fenza (2008: 165) τον όρο επινόησε ο R. Emerson το 1837 στη διάλεξή του με τίτλο «The American Scholar» όπου αναφερόταν στη «δημιουργική γραφή» και τη «δημιουργική ανάγνωση» ως τρόπους αντίδρασης στην παραδεδομένη γνώση και το συντηρητισμό που χαρακτήριζε τη φιλολογία.¹ Μονότονα και κουραστικά λοιπόν θα πρέπει, προς το παρόν τουλάχιστον, να επαναλαμβάνεται πως ο όρος «Δημιουργική Γραφή» είναι επείσακτος, δηλαδή ξενικός, και επιχειρεί να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλοσαξωνικό «creativewriting». Η σύγχυση και η αμηχανία προκύπτει ακριβώς εξαιτίας των αρκούντως πολλαπλών σημασιοδοτήσεων που προκαλεί, αλλά και για τις αξιολογήσεις κρίσεις και κριτικές που επιτρέπει. Και θα επιτείναμε την εννοιολογική ασάφεια, σε περίπτωση που επιχειρούσαμε να ορίσουμε επακριβώς το πρώτο συνθετικό της «Δημιουργική» (Κωτόπουλος 2012, Κωτόπουλος, Βακάλη, Ζωγράφου 2013: 13-20). Σε κάθε πάντως περίπτωση αναφερόμαστε στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις δημιουργικές του σκέψεις και να τις μετουσιώνει σε γραφή. Στην εκπαιδευτική πράξη συγκεντρώνει και παραθέτει πρακτικές και τεχνικές που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών –κυρίως λογοτεχνικών- δεξιοτήτων, σε εκπαιδευτικές διαδικασίες δηλαδή που οδηγούν στην παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου με τρόπο ελκυστικό και παιγνιώδη. Ο «συγγραφέας» υιοθετεί μία ενεργή κριτική προσέγγιση, επανεξετάζει, αναθεωρεί, ανασκευάζει μέρος της δουλειάς του, ουσιαστικά δηλαδή λειτουργεί ταυτόχρονα σε δύο αλληλοσυμπληρούμενα πεδία: την πράξη του να γράφεις (δημιουργικά) και την πράξη να σκεφτείς κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της. Η μέθοδος αυτή προσεγγίζει βιωματικά τον λόγο και τις δυνατότητές, ενώ στην εκπαιδευτική πράξη η εξοικείωση με τον λόγο υποβοηθά τον πειραματισμό σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη χωρίς τον φόβο σωστού ή λάθους (Morley 2007: 6) και συνδυάζεται με ένα δημιουργικό παιχνίδι με τη γλώσσα και την ευφάνταστη αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων (Protherough 1983: 56).

Η Δημιουργική Γραφή θα μπορούσε να ενταχθεί στον χώρο της Φιλολογίας ως λογοτεχνική γραφή, ως τέχνη της συγγραφής και ως λογοτεχνική θεωρία της ανάγνωσης, στο χώρο της Παιδαγωγικής ως βιωματική εκπαιδευτική μέθοδος διδασκαλίας, κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας και στον χώρο της Ψυχολογίας ως θεραπευτική μέθοδος. Τα πεδία και οι χώροι εγγραφής της δεν σταματούν (για παράδειγμα οι Γραφιστικές Τέχνες και η Διαφήμιση την εντάσσουν στα γνωστικά τους πεδία), καθώς η σύγχρονη θεωρητική και ερμηνευτική

¹Είναι ευδιάκριτος ένας υφέρπων ανταγωνισμός ανάμεσα σε Αμερική και Αγγλία για τη διεκδίκηση του τίτλου του «εμπνευστή» της Δημιουργικής Γραφής.

αντιμετώπιση της Δημιουργικής Γραφής διεκδικεί επιστημονική εγκυρότητα και οδηγεί σταδιακά σε μία αποδεκτή διάκρισή της από την έννοια της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ή της θεωρίας της. Το γεγονός, ωστόσο, ότι στην Ελλάδα μια ανάλογη θεωρητική και ποιοτική διαφοροποίηση δεν είχε καταστεί μέχρι σήμερα εμφανής και δεν είχε καταγραφεί ως άμεσα αναγνωρίσιμη δεν συνάδει με τη διεθνή πραγματικότητα.

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια νέα και διαφορετική πρόταση στο εκπαιδευτικό σύστημα και έρχεται να συμπληρώσει δυναμικά τη σύγχρονη παιδαγωγική, η οποία έχει απομακρυνθεί από παραδοσιακές πρακτικές που θεωρούσαν τον μαθητή έναν παθητικό δέκτη και τον καλούσαν να αποστηθίσει στείρες γνώσεις ή στην περίπτωση της Λογοτεχνίας να δεχτεί αναντίρρητα το νόημα του συγγραφέα όπως το προσέφεραν οι δάσκαλοι - αυθεντίες. Ακολουθώντας τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις, η Δημιουργική Γραφή ενθαρρύνει τον μαθητή να επιστρατεύσει την επινοητικότητα και τη φαντασία του, να ενεργοποιήσει όλες τις πνευματικές, ψυχικές και συναισθηματικές του δυνάμεις, ώστε να γίνει ο ίδιος δημιουργός του κειμένου, όχι μόνο κριτικός αναγνώστης – ερμηνευτής, αλλά και ανα-δημιουργός του.²

Η βάση μιας πολιτικής θεώρησης της Δημιουργικής Γραφής και μάλιστα μεσούσης μίας κρίσης όχι απλώς οικονομικής, αλλά όπου εμπλέκεται η ολότητα των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων, εκκινεί από την άποψή μας πως τα εργαστήρια Δ.Γ. συμβάλλουν με τη βιωματική υπόσταση και λειτουργία τους στην κατανόηση των σχέσεων εκπαίδευσης – κοινωνίας και των σχέσεων εντός των πανεπιστημιακών και σχολικών αιθουσών, μέσα από μία ριζοσπαστική παιδαγωγική, η οποία συμβάλει δραστικά στον μετασχηματισμό και της εκπαιδευτικής αλλά και της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς με την αναμόρφωση των μαθημάτων της Λογοτεχνίας, αλλά και εν γένει της συγγραφής, διαμορφώνονται τελικά μέσω της αισθητικής οδού συνειδητοποιημένοι, ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες στην Ευρώπη και στον κόσμο γενικότερα. Η υιοθέτηση αυτής της οπτικής, της ποιητικής δηλαδή της ανατροπής συντηρητικών αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων, προϋποθέτει ρήξεις τόσο με τους αρνητές και πολέμιους της Δ.Γ. όσο και με την κουλτούρα της «οικονομικής αποτελεσματικότητας» της εκπαίδευσης. Η απόκρουση της επιχειρηματολογίας των στρατευμένων «εχθρών» της είναι ευκολότερη, καθώς απηχεί συμπερασματικές θρηνωδίες για τη μη επιστημονική λειτουργία εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής. Θέση που εκκινεί από μια στείρα ακαδημαϊκή προσέγγιση του λογοτεχνικού φαινομένου ως κοινωνική πρακτική που εξαντλείται μονάχα σε κοινωνιολογικές και ψυχολογίζουσες - ψυχαναλυτικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Η ένταξη όμως της λογικής των εργαστηρίων Δ.Γ. στο θεσμικό περιβάλλον της εκπαίδευσης χρήζει μεγαλύτερης προσοχής, αφού είναι δεδομένος ο δομικός εναγκαλισμός των σχέσεων εξουσίας με την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι της επίτευξης μαθησιακών αποτελεσμάτων και μεταβίβασης δεξιοτήτων δεν αίρουν, βέβαια, σε καμία περίπτωση το γεγονός ότι η λογοτεχνική γραφή είναι από τη φύση της μια επαρκώς κριτική διαδικασία, μια έμπρακτη διερεύνηση της ανθρώπινης φύσης και των ορίων της, αλλά επιχειρούν να την εντάξουν στα πλαίσια μιας άκρατης διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης που επικρατεί τα τελευταία χρόνια. Εάν στη λογική αυτή οι σπουδές Δ.Γ. μετατραπούν σε έναν τόπο ανταγωνισμού θεωριών ανάπτυξης παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης με άλλους κλάδους, θα απισχανθεί η όποια

²Ο στόχος συνεπώς αυτής της διαδικασίας είναι διπλός: αφενός να καταστούν τα παιδιά-μαθητές καλοί αναγνώστες και αφετέρου να γίνουν και οι ίδιοι δημιουργοί συγγράφοντας μια παραλλαγή του κειμένου, ένα άλλο λογοτεχνικό κείμενο εμπνευσμένο από το αρχικό κ.τ.λ.

καινοτόμος προσφορά τους. Τότε, μάλιστα, θα ήταν πιο σώφρον να καλούνται στα εργαστήρια όχι δημιουργοί ή εξειδικευμένοι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, αλλά επιστήμονες κάθε γνωστικού αντικείμενου που θα διδάσκουν οτιδήποτε, αλλά μέσω της Δ.Γ. και κατ' επέκταση της Λογοτεχνίας. Θεωρητικοί μάλιστα της Δ.Γ. έχουν εκφραστεί αρνητικά στην ένταξη των μαθητών των εργαστηρίων σε μία ανάλογη λογική που τελικά απομακρύνεται από την «ποιητική του συγκεκριμένου» προκειμένου να βελτιώσει τους μαθητές του ως επιστήμονες ή διανοούμενους, αλλά όχι απαραίτητα – ή και καθόλου - ως δημιουργούς (Dawson 2005: 208). Ο τρόπος δουλειάς που απορρέει από μία τέτοια άποψη «πολιτισμικών συνεργειών διαθεματικότητας» καταλήγει τελικά χειραγωγικός και κανονιστικός. Φυσικά ένα εργαστήριο, ένα πανεπιστημιακό θεσμοθετημένο εργαστήριο Δ. Γ. δεν πρέπει να μετατραπεί σε ένα καταφύγιο ερασιτεχνών «συγγραφέων», οι οποίοι δεν ρισκάρουν να αξιολογηθεί το κύρος τους από θεσμούς και σύγχρονες κριτικές θεωρίες.

Η Δημιουργική Γραφή, η Νέα Κοινωνιολογία και οι σχέσεις Εκπαίδευσης και Παραγωγής

Η αντιστοιχία ανάμεσα στις σχέσεις παραγωγής και στις κοινωνικές σχέσεις της εκπαίδευσης είναι δεδομένες, καθώς η εκπαίδευση, ένα πεδίο ιδεολογικού και πολιτικού αγώνα αλλά και ο βασικός μηχανισμός της ένταξης των ανθρώπων στις οικονομικές θέσεις, παράγει διαμορφωμένο δυναμικό για την αγορά εργασίας. Αποτελεί, λοιπόν, ζητούμενο για τα σύγχρονα δημοκρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα να μην επιδεικνύουν αδιαφορία για την προσωπική (ηθική, γνωστική και αισθητική) ανάπτυξη του ατόμου και να μην στοχεύουν στην τροποποίηση της οποιαδήποτε αποκλίνουσας συμπεριφοράς σε λογική υπακοής και παθητικότητας για τους εκπαιδευόμενους. Κάτι δηλαδή που επιδιώκεται στη σύγχρονη καπιταλιστική λογική, στην οποία οι εκπαιδευτικοί υποβαθμίζονται σε απλούς εργαζόμενους που δεν ελέγχουν τα Αναλυτικά Προγράμματα στο σχολείο ή τα Προγράμματα Σπουδών στο Πανεπιστήμιο και τα οποία απλώς καλούνται να εφαρμόσουν ή να διεκπεραιώσουν. Φυσικά η όποια αναπαραγωγή του συνολικού συστήματος δεν επιτυγχάνεται ούτε ολοκληρωτικά ούτε με ενιαίο τρόπο, αλλά σε διακριτά επίπεδα και με διαφορετικές μορφές όπως η γλώσσα, η κουλτούρα και η πολιτική (Sagur 1978: 182, 18) και στη δική μας περίπτωση και με τον τρόπο διδασκαλίας των λογοτεχνικών μαθημάτων σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, που ενδιαφέρθηκε για τη σχέση κατανομής εξουσίας και κατανομής γνώσης, δίνει έμφαση στα ερευνητικά πεδία της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών – μαθητών, τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης και την επιλογή της σχολικής γνώσης και ανοίγει τον δρόμο στη συγκρότηση μιας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής. Ασφαλώς, δεν είναι τυχαίο και συμπτωματικό ότι η Δημιουργική Γραφή καθιερώνεται αναμφισβήτητα ως επιστημονικό πεδίο και πανεπιστημιακό γνωστικό αντικείμενο χρονικά την ίδια περίοδο, στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Τότε ακριβώς δηλαδή που το υποκείμενο της γραφής αντιδρά στη λογική του τέλους των μεγάλων αφηγήσεων και της αποδόμησης των πάντων που κανοναρχεί τις πολιτισμικές και λογοτεχνικές σπουδές. Την ίδια αυτή δύσκολη εποχή όπου η συνύφανση του ερωτικού με τον πολιτικό λόγο, τουλάχιστον σε επίπεδο ποιητικής και μουσικής γραφής, της δεκαετίας του 1960 και τα οράματα ενός δικαιότερου κόσμου δίνουν τη θέση τους, ομιλούμε πάντοτε για την

πολλαπλώς εξερευνημένη Δύση, στην επίθεση των δυνάμεων του νεοφιλελευθερισμού και του συντηρητισμού με στόχο την υπέρβαση της κρίσης σε βάρος των δυνάμεων εργασίας. Η επίθεση περιλαμβάνει κυρίως διαδικασίες αναδιάρθρωσης του κεφαλαίου, την αποδόμηση του κράτους πρόνοιας και την οικοδόμηση μιας νέας μορφής ηγεμονίας. Το σύγχρονο μοντέλο των φιλελεύθερων φιλοσόφων για την εκπαίδευση ως μύηση προϋποθέτει την ανωτερότητα του εκπαιδευτικού από τον μαθητή και τις εξετάσεις ως τον μηχανισμό πιστοποίησης - όρος και σημερινής μοδός- της έγκυρης γνώσης, στην ουσία όμως αυξάνουν τη γραφειοκρατικοποίηση της γνώσης και προάγουν ένα εργαλειακό της χαρακτήρα (Sargu 2006: 156). Οι θεωρητικοί της Νέας Κοινωνιολογίας, στο μεταξύ, επισημαίνουν ότι τα σχολεία είναι καταπιεστικά, επειδή κατηγοριοποιούν και ταξινομούν τα παιδιά, τα οποία καταλήγουν έτσι στην αποδοχή της ιεράρχησης και πως ο αγώνας για την απελευθέρωση της παιδείας – εκεί όπου ο παιδαγωγός πρέπει να διαπαιδαγωγηθεί και ο ίδιος – συνδέεται άρρηκτα με τον αγώνα για τον εκδημοκρατισμό της οικονομικής ζωής. Η απουσία του εκπαιδευτικού ή έστω η μη εμπλοκή του στην επιλογή της ύλης που θα κληθεί να διδάξει διαμορφώνει μία σχέση με τον μαθητή / φοιτητή διηγηματικού χαρακτήρα. Το υποκείμενο που διηγείται, ο εκπαιδευτικός, και τα αντικείμενα που ακούν υπομονετικά, οι μαθητές που τους συμπεριφέρονται σαν δοχεία ή δέκτες, συγκροτούν μία «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης με παθητικές λειτουργίες αποδοχής, αρχειοθέτησης και αποθήκευσης των καταθέσεων γνώσης, όπως έχει επισημάνει και ο Paulo Freire. Εκπαιδευτικοί και μαθητές θα πρέπει σε διαλογικά περιβάλλοντα να ενθαρρύνονται να αυτενεργούν και να διαχειρίζονται με κριτικό και δημιουργικό τρόπο τον τεράστιο όγκο της παρεχόμενης πληροφορίας, ώστε να μετεξελιχτούν σε παραγωγούς περιεχομένου που αντανάκλα τις δικές τους αξίες και προτεραιότητες. Διαλογικά περιβάλλοντα που συναντούμε τουλάχιστον στα εργαστήρια Δ.Γ. του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Προσωπικά υιοθετώ απολύτως στο δικό μου εργαστηριακό μάθημα την άποψη των Deleuze – Guattari, οι οποίοι αποτυπώνουν μοναδικά τους κινδύνους που εγκυμονεί ή άκριτη προσέγγιση της γνώσης στη σημερινή συγκυρία, υποστηρίζοντας πως εάν οι τρεις εποχές της έννοιας είναι η εγκυκλοπαίδεια, η παιδαγωγική και η εμπορική επαγγελματική κατάρτιση, μόνο η δεύτερη μπορεί να μας εμποδίσει να πέσουμε από τις κορυφές της πρώτης μέσα στην απόλυτη καταστροφή της τρίτης, κατάστροφη απόλυτη για τη σκέψη, όποια κι αν είναι εννοείται τα «κοινωνικά οφέλη» σύμφωνα με την άποψη του παγκόσμιου καπιταλισμού (1996:12).

Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης πιστεύει πως το τι μετράει ως γνώση είναι απαραίτητο να ερευνηθεί, καθώς η γνώση κατασκευάζεται κοινωνικά, επιλέγεται και μεταδίδεται από μη ουδέτερους ερευνητές και δασκάλους. Αναλόγως και η Δ.Γ. αποδέχεται ότι στην κατασκευή νοήματος πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζουν η προθετικότητα του συγγραφέα και η ελευθερία των επιλογών του μέσα στα όποια καθοριστικά για τη σκέψη και προσωπικότητά του κοινωνικοπολιτικά συστήματα βιώνει. Επαναφέρουν δηλαδή και οι δύο το άτομο και την πράξη στην καρδιά της Ιστορίας, ως μία απόπειρα θεμελίωσης της κοινωνικής σκέψης του Μαρξ, της πεποίθησής του δηλαδή ότι ο Άνθρωπος είναι απεριόριστα τελειοποιήσιμος, ο οποίος υποβιβάζεται και παραμορφώνεται από το καπιταλιστικό σύστημα, στη σύγχρονη πραγματικότητα, ενώ ταυτόχρονα διερευνούν εάν ο κοινωνικός κόσμος δεν κατασκευάζεται απλώς από γλώσσα και νόημα, αλλά πρωταρχικά από το σύστημα κυριαρχίας το οποίο συνδέεται με την υλική πραγματικότητα και τον έλεγχο της.

Η Δημιουργική Γραφή ως γνωστικό αντικείμενο σε όλα τα Πανεπιστήμια του κόσμου συγκροτείται από την ερευνητική και τη διδακτική της πλευρά, εστιάζει στην ενεργητική πρόσληψη των λογοτεχνικών ειδών και φέρνει σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο τους φοιτητές σε επαφή με κείμενα, απόψεις και κριτικές των συναδέλφων τους, με τους οποίους μπορεί να συγκρίνει και να αντιπαραβάλλει τις δικές του ιδέες, αλλά και να επανεξετάσει, να αναθεωρήσει και να διασκευάσει τελικά μέρος των κειμένων του. Αυτό άλλωστε είναι και το διαφοροποιητικό στοιχείο της Δ.Γ. από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα και τη διδασκαλία τους στους πανεπιστημιακούς χώρους: το ότι αναφέρεται σε μία δραστηριότητα ή σε ένα σύνολο δράσεων και την ίδια στιγμή εγκολπώνει ένα στοχασμό τόσο της δραστηριότητας, όσο και του παραγόμενου αποτελέσματος (Κωτόπουλος 2011). Παραμένει όμως το ερώτημα τι πραγματικά συμβαίνει, ποιοι επιλέγονται ως διδάσκοντες και ποιοι αποφασίζουν να παρακολουθήσουν ένα εργαστήριο Δ.Γ. που οργανώνεται και υλοποιείται από εξωπανεπιστημιακούς παράγοντες (εκδοτικοί οίκοι, συγγραφείς, δήμοι κ.τ.λ.).

Από το «Εργαστήριο 47» που ίδρυσε και λειτούργησε ο θεατρικός συγγραφέας George Baker στο Χάρβαρντ από το 1906 έως το 1925, με σκοπό να βοηθήσει τους νέους δραματουργούς να αντιμετωπίσουν τα κοινά προβλήματα της τέχνης τους, διδασκόμενοι από την εμπειρία παλαιότερων, μέχρι και σήμερα έχει διανυθεί μία μακρά πορεία και πλέον το ταλέντο όσων συμμετέχουν δεν είναι ο καθοριστικός και ο διαμορφωτικός παράγοντας της λειτουργίας και στόχευσής τους. Τότε όμως και λίγο νωρίτερα στο ίδιο πανεπιστήμιο ανάμεσα στα 1870 και 1880 η κανονιστική ορθότητα της παραδοσιακής ρητορικής, της θεωρητικής μάθησης, με την προσήλωση σε ασκήσεις γραμματικής και ορθογραφίας και στην απομνημόνευση ρητορικών προτύπων, παραχωρούσε πλέον τη θέση της σε ό,τι ονομάστηκε «Advanced Composition» που αρχικά έδινε το βάρος στην ατομικότητα, την αυτοέκφραση και τη φαντασία (Myers 2006: 37). Η μετέπειτα πορεία του εγχειρήματος περιπλέκεται, καθώς η επιστημονική πλευρά αποτιμά τα λογοτεχνικά κείμενα μέσα σ' ένα ευρύτερο πολιτιστικό περιβάλλον, ενώ η καλλιέργεια της ομιλούμενης γλώσσας στην πράξη συνιστά μια μηχανική εκμάθηση γλωσσικών κανόνων και δεξιοτήτων. Στα χρόνια που ακολούθησαν στο Πανεπιστήμιο του Iowa η Δημιουργική Γραφή όφειλε να είναι σπουδή ενταγμένη σε ένα δομημένο πρόγραμμα σπουδών, και να ασκείται με τον τρόπο που απαιτούσε η Νέα Κριτική, με σεβασμό στην αυτονομία και την αυτάρκεια του λογοτεχνικού έργου. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο σε προπτυχιακό επίπεδο, τα μαθήματα της Δ. Γ. σύντομα έγιναν πολυάριθμα - και δημοφιλή - παραμένοντας πιστά στον ιδρυτικό παιδαγωγικό στόχο της βαθύτερης κατανόησης μέσω της δημιουργικής άσκησης. Το 1949 η Δημιουργική Γραφή εισήχθη επίσημα στα προγράμματα σπουδών των αμερικανικών Πανεπιστημίων, αρχικά στα μεταπτυχιακά προγράμματα και έπειτα στα προπτυχιακά (Kallas 2006: 69). Ωστόσο, η εξέλιξη που παρουσιάζει από το 1970 και μετά αποδεικνύει ότι αποτελεί πλέον μέρος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με πλούσιο παρελθόν και πολλές προσδοκίες. Οι συγγραφείς στον ακαδημαϊκό χώρο έχουν την ευκαιρία να ενισχύσουν το ερευνητικό και το διδακτικό έργο, ειδικότερα μάλιστα κατά την τελευταία εικοσαετία, στους κόλπους των σημαντικότερων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων του κόσμου, όπως των Columbia, Princeton, Iowa, του East Anglia της Αγγλίας κ.τ.λ. (Κωτόπουλος 2012: 5). Τα προγράμματά της είναι κατοχυρωμένα θεσμικά σε πολλά Πανεπιστήμια της Ευρώπης, της Αυστραλίας, Αμερικής, της Ασίας και ο κατάλογος προβλέπεται να είναι ταχύτατα επαυξημένος.

Από τις αρχές του 1970 αρχίζει να δημοσιεύεται και μια μεγάλη σειρά συγγραμμάτων που αντιπροσωπεύει τις δυο αντιπαρατειθέμενες απόψεις για τον τρόπο διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής: η μια τόνιζε την ανακάλυψη και ανάπτυξη του προσωπικού ύφους (style) και χρησιμοποιούσε κυρίως το ελεύθερο γράψιμο (free writing), ενώ η άλλη προσέγγιση –πιο αριστοτελική- τόνιζε τη μέθοδο της γραφής, δηλαδή τη συλλογή ιδεών, την ανάπτυξη σχεδίου και την παραγωγή κειμένου με σεβασμό απέναντι στα διάφορα είδη (genres) και στην επίδραση της γραφής στον αναγνώστη. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 εμφανίζονται μάλιστα συγκεκριμένοι εκπρόσωποι του συνδυασμού των δύο ερμηνειών (Kallas-Kαλογεροπούλου 2006: 70). Η όποια πάντως επιστημονική διαφωνία λειτουργεί ευεργετικά για τη Δ.Γ., καθώς πληθαίνουν οι επιστημονικές θεωρητικές και ερευνητικές – στατιστικές μελέτες που την αφορούν.

Στην εκπαίδευση η εργαστηριακή λογική της Δ.Γ. διαρρηγνύει τους στενούς κυρίαρχους ορισμούς της διδακτικής της Λογοτεχνίας, η καταπιεστικότητα των οποίων έχει επιβάλλει έννοιες όπως η ικανότητα, η ευφυΐα, το ταλέντο ως θεόπνευστες και όχι ως ιστορικές ανθρώπινες κατασκευές. Η Δ.Γ. ακριβώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν τους δεδομένους κανόνες και τις κοινές συμβάσεις για το τι θεωρείται λογικό, εύλογο, ορθολογικό και να μην αντιμετωπίζουν ως εκτροπή ή αποτυχία τη μη συμμόρφωση των μαθητών με τις κοινωνικές συμβάσεις των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζεται ότι η επιτυχία της Νέας Κοινωνιολογίας εντοπίζεται στο ότι μετατόπισε την προσοχή από το σπίτι στο σχολείο. Η Δ.Γ. μετατόπισε την προσοχή από τη θεωρητική διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην ποιητική του εργαστηρίου. Στο μάθημα της Δ.Γ. η επιβολή της ταμπέλας σ' έναν μαθητή, η επιβολή ουσιαστικά μιας ταυτότητας, η οποία προσδιορίζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από αυτόν αίρεται, καθώς είναι πολύ συνηθισμένο φαινόμενο οι αδύνατοι μαθητές, αλλά και οι φοιτητές, να εκπλήσσουν τους δασκάλους τους στα γραπτά τους κείμενα σε σχέση με τα βιογραφικά και την προσωπικότητα που «εκπέμπεται» στη φυσική τους παρουσία.

Πέρα από τις όποιες άλλες στοχεύσεις σε ένα εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής υπηρετείται και αναδεικνύεται η «ποιητική του συγκεκριμένου», ενάντι στην τυραννία του κοινού νου. Μία από τις θεμελιώδεις προθέσεις της εκπαίδευσης είναι να οργανώσει ομοιότητες και προσομοιώσεις που καταλήγουν τελικά σε μορφές μή σκέψης και κρίσης ακριβώς όμως μέσα από την εμφατική διατύπωση της ενάντιας πρόθεσης σε επίπεδο σκοπών και στόχων, δηλαδή της πρόθεσης για τη συγκρότηση σκεπτόμενων ατόμων και κοινοτήτων (Arend 1978: 193). Ο κριτικός νους ερημώνεται στην άνοδο της επίφασής του μέσα από διαδικασίες φυσιολογικοποίησης και εξοικείωσης που διαλύουν τον πυρήνα και τα βιοματικά κύτταρα των εννοιών. Η λογοτεχνική γραφή μετατρέπεται στις μέρες μας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα σε επίπεδο σχολικής τάξης, αλλά και σεμιναρίων Δ.Γ. από μη πανεπιστημιακούς θεσμούς, σε γλώσσα υπηρεσιακή, γραφειοκρατική, δημοσιογραφική, εξαπλώνοντας τον ιό της στερεοτυπίας. Κατά τον Μπασλάρ η επιστήμη έρχεται σε αντιπαράθεση με τον κοινό νου, διότι ο τελευταίος είναι φτιαγμένος από ένα σύνολο γνώσεων που δεν έχουν τεθεί υπό ερώτηση. Η κοινή γνώση δεν μπορεί να εξελιχθεί «έχει περισσότερες απαντήσεις παρά ερωτήσεις. Έχει απαντήσεις για όλα» (Bachelard 1970: 180). Στο εργαστήριο του δικού μας Πανεπιστημίου υπηρετείται η αντίληψη πως η κριτική σκέψη δεν είναι άσαρκη, άυλη, ανιστορική, αφ' υψηλού πρακτική, αποστασιοποιημένη από τα πρόσωπα που πράττουν. Συνδέεται με το βάρος και το βάθος μιας ολοκληρωμένης ενσώματης,

προσωπικής πράξης που ακριβώς βιώνεται από τα πράττοντα πρόσωπα ως τρόπος να αποτελούν τμήμα του συγκείμενου και να αφίστανται όταν θελήσουν να αποσύρουν την πράξη τους, ακριβώς επειδή είναι κριτική. Φυσικά μια τέτοια αντίληψη έρχεται ως συνέπεια της εξελισσόμενης κριτικής σκέψης που έχει συνείδηση της πραξιακής της έντασης ως υποκεινοποιούσας διαδικασίας (Θεοδωροπούλου 2014: 63). Σύμφωνα άλλωστε με τον Καστοριάδη η κρίση της κριτικής, ως κρίση νοήματος, είναι μία από τις σημαντικότερες εκδηλώσεις της γενικής και βαθιάς κρίσης μιας κοινωνίας όπου οι ανατρεπτικές ιδέες συμφύρονται με τον σορό των ιδεών ενισχύοντας τη θέληση του συστήματος (Καστοριάδης 1995: 11), η άνοδος της ασημαντότητας μετατρέπει το μουντουριτό της επανάστασης της κριτικής σκέψης, την οποία επαγγέλλονται τα επίσημα εκπαιδευτικά κείμενα σ' ένα προϊόν ανάμεσα στα άλλα που χάνει τη σημασία του· η μόρφωση καταντά «κοινωνικοποιημένη ημιμόρφωση, η απανταχούσα παρουσία του αλλοτριωμένου πνεύματος. Γενετικά και νοηματικά η τελευταία δεν προηγείται της μόρφωσης, αλλά τη διαδέχεται», αγκιστρώνεται πάνω της (Adorno 2000: 26-27).

Τα εργαστήρια Δ.Γ. έχουν φυσικά να επιλύσουν μία σειρά θεμάτων. Το όνειρο της συγγραφής σε μία διεθνή και άρα εύκολα αναγνώσιμη γλώσσα προϋποθέτει την υιοθέτηση ως παραδειγμάτων έργων κυρίως της δυτικής Λογοτεχνίας, γεγονός που εγκυμονεί τον εγκλωβισμό σε συγκεκριμένες διανοητικές διαδικασίες με αφετηρία την οικεία συμβολική λογική και σκέψη που καλλιεργήθηκε στην πολλαπλώς εξερευνημένη Δύση. Δύο ακόμα προβλήματα είναι η εγκυρότητα των αξιολογήσεων και τα διλήμματα της επιβολής συγκεκριμένων απόψεων περί του ύφους, της πλοκής, της θεματολογίας κ.τ.λ. Πώς είναι δυνατό να δίνουμε κατευθυντήριες οδηγίες χωρίς να θεωρούμαστε καταναγκαστικοί και αυταρχικοί; Η εργαστηριακή συνευθύνη δίνει τελικά τις λύσεις. Η «αξιολόγηση»πραγματοποιείται από φορείς τόσων διαφορετικών αντιλήψεων, ενώ οι συμμετέχοντες γνωρίζουν εξ αρχής ότι έχουν να αναμετρηθούν με τις προσωπικές εμμονές και προτιμήσεις του κάθε δασκάλου στο δικό του μάθημα.

Το πεδίο της κριτικής παιδαγωγικής έχει πολλαπλώς εντοπίσει το σαρκαστικό και κυνικό παράδοξο που διαμορφώνεται ότι την ίδια στιγμή κατά την οποία προωθείται ως αρχή ανάταξης της κοινωνίας ή κριτική σκέψη εν μέσω αναφορών στην κοινωνία της γνώσης, στην ισότιμη διάχυσή της, στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, αναπτύσσεται εξίσου ο λόγος περί ενίσχυσης των δεξιοτήτων, επικεντρωμένων στις ανάγκες των παγκόσμιων αγορών (Θεοδωροπούλου 2014: 33-34). Θα ήταν σκόπιμο να αντιστραφεί η διαδικασία: αντί να συγκροτείται ένας σχεδιασμός προκειμένου να ανταποκριθεί σε ανάγκες θα έπρεπε να προσδιοριστούν καταρχήν αυτές οι αρχές όχι ως εξαναγκαστικές αλήθειες που οδηγούν απαγωγικά στην αλήθεια, αλλά σε προσπάθεια οργάνωσης του σχεδιασμού, έτσι ώστε να υπερβεί τη ρητορική του προφανούς και την ηθική της πρώιμης υποταγής σε ανεξέταστες συνθήκες. Η ομιχλώδης αναφορά στον «κοινωνικό ανασχηματισμό», προϋπόθεση του οποίου θα είναι η εκπαίδευση, εφόσον κατακτήσει την ποιότητα εκείνη που θα της επιτρέψει να αναλάβει τον ακρογωνιαίο αυτόν ρόλο, διχάζει σαρκαστικά την ιστορική εμπειρία της Ελλάδας τον 20^ο αιώνα. Η εκπαίδευση δύσκολα οργανώνεται συστηματικά ως προϋπόθεση κοινωνικού μετασχηματισμού, αλλά ευκολότερα συγκροτείται ως μέσο επιβολής προαποφασισμένων μετασχηματισμών. Η απαξίωσης της θεωρίας, η διαρκής εργαλειοποίηση της σκέψης, η προϊούσα διδακτικοποίηση του παιδαγωγικού στοχασμού κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η άκριτη και μονομανής πρόκριση της «πρακτικής» διάστασης της εκπαιδευτικής πράξης, η βασιλεία του εφαρμοσμένου ή

μάλλον του εφαρμοστικού έρχονται κατάφωρα σε αντίφαση με την ίδια την κεντρική επίκληση της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης (Θεοδωροπούλου 2014: 39).

Βιβλιογραφία

- Adorno, Th. (2000) *Θεωρία της Ημιμόρφωσης* (εισ. και μτφρ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Arend, H. (1978) *The Life of Mind – Thinking – Willing*. New York – London: Harvest / HJB Book.
- Bachelard, G. (1970) *The rationalism appliqué*. Paris: PUF.
- Bourdieu, P. (2006) *Οι κανόνες της τέχνης. Γένεση και δομή του Λογοτεχνικού Πεδίου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Dawson, P. (2005), *Creative writing and the new humanities*, London: Routledge.
- Deleuze, G. Guattari, F. (1996) *What is Philosophy?*. New York: Columbia University Press.
- Fenza, D. (2008), Afterword, in: Harper, G.& Kroll, J. (Eds.), *Creative Writing Studies*, Clevedon – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters LTD, pp.165-166.
- Freire, P. (1973) *Education for critical consciousness*. [1st American] ed. A Continuum book. New York,: Seabury Press.
- Freire, P. (1986) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers, D. (2006). *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*, Chicago: University of Chicago Press.
- O'Rourke, R.(2005), *Creative writing: education, culture and community*, National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales), Leicester : NIACE.
- Protherough, P. (1983), *Encouraging Writing*, USA: Methuen & Co.
- Sarup, M. (2006) *Μαρξισμός και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Θεοδωροπούλου, Ε (2014). «“Φαντασία νεκρή φανταστείτε...” το παράδοξο μιας επίκλησης στην εκπαίδευση». *Η δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση* (επιμ. Κ. Σαραφίδου) σελ. 181-199.
- Kallas – Καλογεροπούλου Χ. (2006), *Σενάριο – Η τέχνη της επινόησης της αφήγησης στον κινηματογράφο, 66 ασκήσεις και 1 μέθοδος*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Καστοριάδης, Κ. (1995) *Η άνοδος της ασημαντότητας*. Αθήνα: Ύψιλον
- Κωτόπουλος, Τ., Βακάλη, Ά., Ζωγράφου, Μ. (2013) *Η δημιουργική γραφή στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). «Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής, στο Παπαντωνάκης Γ., Κωτόπουλος Τ. (επιμ.) *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων, σελ. 21-36.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012), Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, *Κείμενα 15*, ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 23, 2012 από το διαδίκτυο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com_content&Itemid=95.